

Niveau(x) d'enseignement: 3
Centre d'intérêt: 773

Numéro EDUQ : 8370782

Projet REPERES.

Projet REPERES. Rapport préliminaire : supplément / Ministère de l'éducation. -- Québec : Ministère de l'éducation, 1969.
43 f ; 36 cm.

Cote Dewey: /

Cote LC: /

Descripteur(s): *Formation des enseignants *Programme de formation
*Programme-cadre *Enseignement expérimental *Evaluation de programmes
*Evaluation par l'enseignant *Ecole normale *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *REPERES (Projet)

Le volume rend compte, pour l'année 1968-1969, des résultats des expérimentations partielles réalisées, dans le cadre du projet REPERES, au sein de 20 écoles normales par 23 équipes de travail. Il complète un premier rapport préliminaire, rédigé en avril 1969, qui ne rendait compte des activités que de quatorze équipes. Les conclusions du rapport préliminaire ne méritant pas modification suite à ce complément d'information, elles ne sont pas reproduites dans le présent ouvrage.

Les données ont été recueillies au printemps 1969 à l'aide d'un questionnaire distribué aux équipes de travail. Suite à l'identification des 23 équipes de travail, lesquelles regroupaient 164 professeurs sur un total possible de 534, le rapport aborde les points suivants: 1. le choix du cadre de travail et des objectifs d'intervention; 2. l'attitude à l'égard du programme-cadre; 3. la forme du programme d'études retenue; 4. les difficultés rencontrées; 5. l'identification des apprentissages effectués; 6. les effets sur l'approche pédagogique retenue; 7. les suites à donner au projet; 8. le recours à la Mission des projets expérimentaux.

Au total, cinq équipes ont choisi pour cadre d'intervention le maître, treize ont choisi la relation humaine, quatre les apprentissages, une dernière enfin la clientèle. Le programme-cadre est bien accepté et, selon 21 répondants, il a facilité l'intégration des matières de formation professionnelle. Les principaux apprentissages effectués seraient à situer au niveau de l'organisation du travail, de l'animation, du travail en équipe et de l'évaluation d'une part (22 mentions), de l'observation des groupes de travail d'autre part (18 mentions). Dans 21 équipes, les enseignants ont été amenés à repenser leur approche pédagogique. Enfin, la grande majorité des équipes se dit intéressée à poursuivre l'expérience REPERES.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8370783
Auteur de l'analyse: ar

LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

le
pro-
jet

r a p p o r t

rapport
préliminaire
SUPPLÉMENT

Quebec • décembre 1969

◇ **sommaire**

AVANT-PROPOS	1
INTRODUCTION	3
1. INSTITUTIONS ET EQUIPES DE TRAVAIL	8
2. OBJECTIFS ET CADRES CHOISIS	12
3. PROGRAMME-CADRE	16
4. PROGRAMME D'ETUDES	22
5. DIFFICULTES ET REUSSITES	26
6. APPRENTISSAGES IDENTIFIES	29
7. APPROCHE PEDAGOGIQUE	33
8. SUITES DU PROJET	36
9. AIDE DE LA M.P.E.	40

◇ avant-propos

En avril 1969, la Mission des projets expérimentaux présentait un rapport préliminaire des expérimentations partielles réalisées dans onze (11) institutions de formation des maîtres par quatorze (14) équipes de travail. Depuis ce temps, neuf équipes de travail oeuvrant dans neuf écoles normales ont terminé aussi leurs expérimentations.

Disons tout de suite, que les conclusions dégagées dans la deuxième partie du rapport préliminaire¹ demeurent inchangées. En effet, la compilation des résultats du questionnaire² auquel ont répondu les neuf équipes de travail qui ont expérimenté au cours du second semestre de l'année 1968-69, ne nous a pas permis de dégager des éléments nouveaux pouvant influencer ces conclusions. Nous ne reprenons donc pas cette partie dans le présent document, étant donné que le lecteur pourra toujours s'y référer en consultant le rapport préliminaire.

Le contenu de ce "supplément au rapport préliminaire" se limitera donc à reprendre quelques chapitres significatifs du rapport préliminaire en incluant cette fois-ci les résultats de toutes les expérimentations partielles.

1 Cf. *Rapport préliminaire, deuxième partie, changements obtenus, pages 141 à 266.*

2 Ce sont les résultats d'un questionnaire distribué aux équipes de travail qui ont fourni les données contenues dans le "rapport préliminaire" et ce "supplément au rapport préliminaire".

Ajoutons que dans le cadre du projet REPERES, la Mission des projets expérimentaux présentera dans un avenir rapproché un rapport portant sur la première année d'expérimentation au Centre pilote Laval.

■ ■ ■

◇ introduction

Pour faciliter la compréhension de la suite de ce rapport, nous croyons nécessaire de consacrer quelques lignes au rappel des *postulats* qui sous-tendent le projet REPERES et de rappeler les principales *phases du projet* qui se sont déroulées depuis le lancement.

◇ LES POSTULATS DU PROJET REPERES

Les recommandations de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement situent la Formation des maîtres au coeur même de la réforme scolaire. La réforme de la Formation des maîtres se présente sous deux aspects essentiels et complémentaires: d'une part les réformes de structure et d'administration et d'autre part le renouveau de la pédagogie de la Formation des maîtres.

Les responsables du projet REPERES, tout en reconnaissant l'importance et l'urgence des problèmes administratifs, ont cru qu'il n'entraînait pas dans leur mandat de les étudier: ils ont donné au projet REPERES un caractère essentiellement pédagogique et l'ont centré sur l'exploitation des ressources humaines disponibles dans le domaine concerné, sans préjuger des futures orientations de structure et d'administration.

Certains postulats sont à la base de REPERES:

- La transformation des structures peut permettre, voire

même favoriser un renouvellement de la formation professionnelle des maîtres, mais ne déclenche pas automatiquement ce renouvellement.

- Dans la perspective du Règlement No I, la formation des maîtres de l'élémentaire requiert des attitudes pédagogiques et une instrumentation technique nouvelles; cette formation psycho-pédagogique nouvelle de l'enseignant ne peut s'imaginer sans une transformation profonde des programmes de formation professionnelle.
- L'élaboration d'un nouveau programme ne confère pas ipso facto les habiletés nécessaires à son application.
- Toute opération d'envergure dans le domaine spécifique de la formation professionnelle des maîtres exige le renouvellement de la pédagogie des institutions de formation de maîtres.
- Le renouvellement pédagogique et la transformation des structures ne peuvent se réaliser que par une participation intensive et éclairée des formateurs de maîtres eux-mêmes.

◇ DEROULEMENT DU PROJET (mars 1968 - mars 1969)

■ Séances d'information et de consultation

Au cours du mois de mars 1968, près de 600 formateurs de maîtres appartenant à une cinquantaine d'institutions

ont participé à des séances d'information tenues par la Mission des Projets expérimentaux.

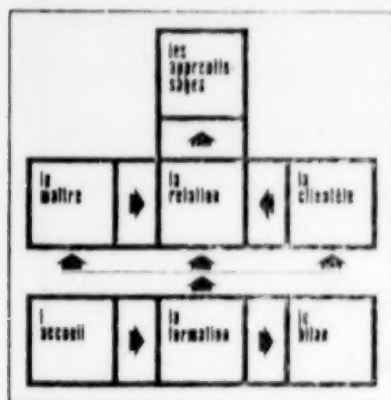
■ Lancement du projet

Le 18 avril 1968, le Ministre de l'Education, M. Jean-Guy Cardinal, lançait officiellement le projet au cours d'une conférence de presse.

■ Formation des équipes de travail (avril - mai 1968)

Dans chaque institution, les formateurs de maîtres intéressés à participer au projet étaient invités à se grouper en équipes de travail et à faire l'étude du projet. Vingt-sept équipes regroupant près de 300 formateurs de maîtres ont ainsi été constituées.

■ Etude du programme-cadre et traduction en un programme d'études détaillé



La clef de voûte du projet REPERES réside dans une hypothèse de travail: le programme-cadre. Chaque équipe a étudié le programme-cadre pour le traduire en une série de cours et d'activités concrètes.

■ Session de mise en commun

Les équipes de travail se sont désigné un ou deux délégués selon le nombre de leurs membres. Les délégués des équipes locales (42) et les professeurs du Centre-pilote (8) ont participé à une session intensive de mise en commun des travaux de leur groupe respectif, du 19 mai au 7 juin 1968.

Ils ont travaillé à l'élaboration d'un programme d'études expérimental appelé le programme-synthèse, qui théoriquement, devait être le résultat synthétique des meilleures idées glanées dans les travaux des diverses institutions représentées.

A la suite de cette session, le projet s'est divisé en deux étapes parallèles et simultanées, l'une au niveau provincial, l'autre au niveau régional.



NIVEAU PROVINCIAL

☐ Le Centre-pilote Laval

Un programme-synthèse est expérimenté globalement au Centre-pilote Laval. Cette institution se présente comme une structure provisoire mise en place pour les besoins du projet. Il jouit d'une complète autonomie sur le plan pédagogique et il est animé par une équipe de professeurs constituée spécialement pour l'expérimentation.

La durée de l'expérimentation au Centre-pilote Laval est de trois ans.

NOTE: ▼

Les objectifs du présent rapport ne nous permettent pas de rendre compte des résultats de l'expérimentation globale du Centre-pilote Laval.

Il en sera question dans un rapport ultérieur que la Mission élaborera au cours de l'année qui vient.

➡ NIVEAU LOCAL

□ Session d'organisation de l'expérimentation

Chaque institution qui a participé aux étapes préliminaires du projet se voit offrir la possibilité de tenir une session d'études au cours du mois d'août pour préciser les objectifs et le programme de son expérimentation.

□ Expérimentation

Au cours de l'année 1968-1969, vingt-trois équipes de travail ont expérimenté les différents programmes qu'elles avaient préparés pendant la phase préparatoire à l'expérimentation.

□ Evaluation

Vers la fin du mois de novembre, la Mission des Projets expérimentaux élabore un questionnaire permettant d'évaluer l'expérimentation complétée dans chaque institution.

◇ institutions et équipes de travail

Les écoles dont les noms suivent ont terminé leur expérimentation avant la fin de mai 1969. Il s'agit des institutions suivantes:

- 1 ■ Ecole normale Notre-Dame de l'Assomption de Carleton
- 2 ■ Ecole normale Notre-Dame de Québec
- 3 ■ Ecole normale Notre-Dame des Flots des Iles-de-la-Madeleine
- 4 ■ Ecole normale St-Joseph de Pont-Rouge
- 5 ■ Ecole normale Eulalie-Durocher de St-Lambert
- 6 ■ Ecole normale Laval de Mérici de Québec
- 7 ■ Ecole normale Christ-Roi de Trois-Rivières
- 8 ■ Ecole normale Notre-Dame du Sacré-Coeur de Thetford-Mines
- 9 ■ Ecole normale Tanguay de Rimouski
- 10 ■ Ecole normale du Sacré-Coeur de Sherbrooke
- 11 ■ L'équipe "option élémentaire"
- 12 ■ L'équipe "option maternelle"
- 13 ■ L'équipe "section notre-Dame"
- 14 ■ L'équipe "option secondaire"
- 15 ■ Ecole normale Cardinal Léger de Montréal
- 16 ■ Ecole normale St-Pie X de Shawinigan
- 17 ■ Ecole normale de Gaspé
- 18 ■ Ecole normale Maurice L.-Duplessis de Trois-Rivières
- 19 ■ Ecole normale du Bon-Pasteur de Matane
- 20 ■ Ecole normale Marguerite d'Youville de Ste-Foy
- 21 ■ Ecole normale Notre-Dame de Lourdes de Rivières-du-Loup
- 22 ■ St-Joseph Teacher's College de Gaspé
- 23 ■ Ecole normale de Hull

Institut Pédagogique
de Westmount

Les professeurs

Les vingt-trois (23) équipes de travail comprenaient 164 professeurs sur un total possible de 534. Ces professeurs se répartissaient comme suit: 127 professeurs à temps plein sur un nombre possible de 316 et 37 professeurs à temps partiel sur 218.

■ ■ ■

DISTRIBUTION DES ETUDIANTS ENGAGES DANS LE PROJET REPERES
 SELON LES DIFFERENTES INSTITUTIONS FIGURANT AU RAPPORT.
 COMPTE TENU DES EFFECTIFS GLOBAUX ET DE LEUR REPARTITION DANS
 LES DIFFERENTS NIVEAUX.

INSTITUTIONS INSCRITES AU PREMIER SEMESTRE 1968-69

DANS L'ECOLE	CARLETON	N.-D. DE QUEBEC	N.-D. DES FLOTS	PONT-ROUGE	ST-LAMBERT	MERICI	CHRIST-ROI	THETFORD-MINES	RIMOUSKI	SHERBROOKE	INST. PED. ELEM.	INST. PED. MAT.	INST. PED. N.-D.	INST. PED. SEC.	TOTAL	pour le 1er semestre 1968-69
A - I		38		30	59	64	132	72							395	0
A - II		46		33	133	184	96			52					556	0
B.M. I - BACCALAUREAT						11			4	13			55		102	56
B.M. II - BACCALAUREAT		16		28	14	3		14	9	24			36		139	6
B.M. III - BACCALAUREAT		54				33		21	14	16			72		422	142
B.M. IV - BACCALAUREAT						11			1			49			421	49
B.M. V - BACCALAUREAT															216	145
B.M. VI - BACCALAUREAT		11		34	26	30		9	2	49	55			105	437	105
B.M. VII - BACCALAUREAT		55			66	47		63	162						176	30
B.M. VIII - BACCALAUREAT					53	17			33	33					46	42
B.M. SEC. MONTREAL						4									14	13
BACH. MONTREAL						1									46	46
BACH. ELEMENTAIRE						25									99	28
BACH. SECONDAIRE									20	20					280	227
B - I	18			8	23	17	17	58	33						50	50
B - II	43	48	30	13	24	28			33	28					280	227
B - III	5					9	9	30		6					50	50
B. PSY. - PED.																
T O T A L	102	53	259	113	21	21	316	88	232	42	381	53	200	53	3194	1032

◇ objectifs

En avril ou mai 1968, les équipes de travail (23) se fixaient des objectifs à atteindre dans leur expérimentation.

Comme nous croyons qu'il existe une interrelation entre le cadre choisi et les objectifs posés, nous avons groupé les objectifs en regard du choix du cadre.

Cadre choisi: le "maître" (5 équipes)

Objectifs : se découvrir comme personne et désirer se perfectionner;
sensibiliser aux relations humaines;
préparer au travail d'équipe;
développer l'esprit d'initiative, le sens des responsabilités;
développer une habileté intellectuelle;
éveiller et diriger la créativité.

Cadre choisi: la "relation" (13 équipes)

Objectifs : sensibiliser aux relations humaines;
vivre une relation dynamique, respectueuse et réciproque en toutes occasions (stages de pratique de l'enseignement, travail d'équipe);
préparer à une individualisation de son intervention pédagogique;
donner une instrumentation technique;

préparer au nouveau pédagogisme (méthodes actives, esprit de l'école active);

encourager la créativité, l'expression personnelle;

créer un climat de liberté.

Cadre choisi: Les "apprentissages" (4 équipes)

Objectifs : stimuler la participation des étudiants;
exploiter leurs ressources;
découvrir les principes directeurs de l'enseignement;
préparer le maître à donner plus de formation que d'information, à préparer un programme en rapport avec le milieu physique et humain de l'enfant;
élaborer une méthodologie spéciale des matières enseignées.

Cadre choisi: la "clientèle" (1 équipe)

Objectifs : préparer à tenir compte des différents rythmes d'apprentissage;
donner les connaissances théoriques et pratiques relatives aux critères de formation des groupes de travail.

En définitive, de ce qui précède, nous pouvons déduire que les objectifs posés se situent plus au niveau d'une centration sur les personnes qu'au niveau des habiletés pédagogiques à acquérir, sauf peut-être pour les équipes qui ont choisi "les apprentissages". Est-ce à dire que les acquisitions pédagogiques ont été oubliées totalement ou en partie?

Face à ces objectifs, les responsables locaux du projet avaient "pensé" à des moyens susceptibles d'aider à les atteindre. Il est difficile de classifier ces moyens en catégories précises et fermées. Tout de même, nous avons essayé...

Pour ce qui concerne la formation aux relations humaines, on note le travail d'équipe, l'évaluation, les séminaires de stage, les sessions d'animation, les "cours de personnalité", la coopérative scolaire, les rencontres et les entrevues.

En vue d'une formation orientée vers une pédagogie nouvelle, les différentes équipes ont pensé aux stages d'enseignement, à l'observation dans les classes avec grille d'observation, à l'évaluation du travail, aux contrats de travail (groupe de tâches), aux centres d'intérêt, à l'étude du milieu, au Plan Dalton, aux ateliers pédagogiques, au mi-temps pédagogique et sportif, et enfin au film.

En vue du développement de la créativité, les moyens suivants ont été retenus: les ateliers d'expression, les improvisations, la boîte à chanson, l'invention et l'exécution de projets, la photographie.

Enfin, dans des buts divers, on a pensé à assouplir l'horaire, à rédiger un journal de bord, à faire exécuter des tâches gratuites, etc.

15

Au moment de l'organisation du projet, l'imagination ne manquait pas aux équipes pour élaborer des moyens, mais l'utilisation de ces moyens a posé certaines difficultés qui ont amené les responsables à en laisser de côté parce qu'il n'était pas possible de les mettre en oeuvre à cause de carences dans les ressources personnelles (8 équipes); le temps manquait (3 équipes); enfin, les moyens n'étaient pas adaptés au groupe (10 équipes).

Certaines autres raisons ont été invoquées: le manque de ressources financières et la complexité du système à options.

■ ■ ■

◇ programme-cadre

Le projet REPERES repose sur une hypothèse de travail sur laquelle viennent s'articuler toutes les expérimentations partielles ou globales: cette hypothèse, c'est le programme-cadre. Dans l'appellation programme-cadre, le terme programme indique non seulement la répartition des contenus de la formation professionnelle, mais également les modalités de l'action administrative et pédagogique.

On se rappelle les trois cadres opérationnels: l'accueil, la formation, le bilan, et les quatre cadres pédagogiques: le maître, la relation, la clientèle et les apprentissages.

LES CADRES CHOISIS

La première étape dans la préparation de l'expérimentation consistait à étudier le programme-cadre et à choisir un cadre que chaque institution pourrait expérimenter dans son milieu. Or, treize (13) équipes sur vingt-trois (23) ont choisi le cadre "relation", cinq (5) ont choisi "le maître" et quatre (4) "les apprentissages". Le cadre "la clientèle" fit l'objet d'une seule expérimentation. Deux cadres opérationnels furent expérimentés: l'accueil et la formation.

Des raisons peuvent expliquer le choix du cadre "relation" par treize (13) équipes: le contenu de ce cadre se rattachait nécessairement à la clientèle et au maître et orientait toute l'expérimentation vers une approche pédagogique nouvelle donnant ainsi l'impression d'un tout, d'une expérimentation globale.

le. Ce cadre permettait aux équipes de répondre à des besoins profonds et de plus en plus importants dans la pédagogie nouvelle: la personnalisation, l'individualisation et la communication.

Mais le cadre, en lui-même, a-t-il été un instrument qu'on utilise au début pour orienter et programmer une action et qu'on oublie plus ou moins par la suite ou a-t-il été un objet de préoccupation constante?

DISTRIBUTION DES EQUIPES DE TRAVAIL SELON LE DEGRE DE PREOCCUPATION DE MAINTENIR LE PROJET DANS LE CADRE CHOISI DURANT LES PERIODES DU PROJET.

PERIODES DU PROJET ⇓	EVALUATION DU DEGRE DE PREOCCUPATION				
	fort degré		faible degré		
	5	4	3	2	1
Lors de la traduction du cadre	13	4	3	2	1
Début de la session de mise en commun	13	4	3	2	1
Fin de la session de mise en commun	13	7	0	2	1
Début de la session d'organisation	13	4	2	0	3
Fin de la session d'organisation	13	4	2	0	3
Début de l'expérimentation	14	5	1	0	3

nombre d'équipes

Le degré de préoccupation de maintenir le projet dans le cadre choisi semble donc avoir été très fort tout au long de

l'orientation et de l'expérimentation du projet. Les équipes qui ont dit que le degré de préoccupation avait diminué pendant l'expérimentation s'expliquent ainsi: "nous étions plus préoccupés de réaliser un projet que de remplir un cadre", "pour répondre aux attentes des élèves, on s'est moins conformé au cadre", nous étions plus centrés sur les moyens que sur un cadre".

LES CADRES: DES INSTRUMENTS FACILITANTS

A la suite de ces résultats, une autre interrogation surgit: "A quel degré les cadres ont-ils été des instruments facilitateurs pour l'expérimentation dans son ensemble?"

DISTRIBUTION DES EQUIPES DE TRAVAIL SELON L'EVALUATION DES CADRES COMME INSTRUMENTS FACILITANTS PENDANT LES TROIS GRANDES PERIODES DU PROJET.

P E R I O D E S ⇓	EVALUATION DE L'ASPECT FACILITANT				
	Très				Peu
	5	4	3	2	1
Traduction du cadre	11	4	2	4	1
Programmation	6	6	10	0	0
Expérimentation	8	7	5	0	2

nombre d'équipes

Une première constatation est évidente. Pour la traduction du cadre en un programme d'études détaillé, la majorité des équipes considèrent le cadre comme un instrument facilitant.

Par contre, durant les périodes de préparation et d'expérimentation, le cadre est évalué beaucoup moins facilitant.

Voici quelques raisons expliquant l'aspect facilitant des cadres, raisons données par les équipes de travail:

"Les cadres sont des jalons pour bâtir; ils aident à préciser les objectifs, facilitent l'unification du travail, encadrent les efforts, assurent la cohérence, orientent le travail, permettent de réaliser davantage". Les réponses négatives sont justifiées comme suit: "Les cadres sont difficiles à traduire en moyens; ils ne rencontrent pas nécessairement les attentes des étudiants; parfois, un cadre intègre d'autres cadres. Par exemple, le cadre "relation" englobe tout".

Si l'expérience devait reprendre, dix-sept (17) équipes se préoccuperaient assez fortement de maintenir le projet dans le cadre choisi, tandis que les six (6) autres équipes accorderaient peu d'attention au cadre.

LES AVANTAGES D'UN PROGRAMME-CADRE

En ce qui concerne le programme-cadre au complet, tel que préparé et proposé par la Mission des projets expérimentaux, il a favorisé, selon vingt et une (21) équipes de travail, l'intégration des matières de formation professionnelle. D'ailleurs, quelques réflexions déjà citées le laissaient comprendre. Ainsi "on ne pouvait travailler la relation sans

se préoccuper en même temps du maître qui entre en relation avec l'étudiant pour lui faciliter certains apprentissages".

En plus de diminuer le cloisonnement entre les matières, la latitude accordée par le programme-cadre a permis à presque toutes les équipes de travail (22) de mieux répondre aux besoins du milieu scolaire environnant, aux besoins des étudiants-maîtres et à ceux des professeurs eux-mêmes.

Le programme-cadre a favorisé la créativité des professeurs et des étudiants-maîtres, l'expression personnelle de chacun. Une équipe écrit: "Chaque professeur peut penser son travail selon sa personnalité et ses talents; chacun se sent plus libre, donc plus capable d'inventer".

Un autre avantage du programme-cadre s'est situé au niveau de la liberté d'interpréter le programme et de l'adapter selon les besoins et les circonstances au groupe des étudiants. Voici quelques réflexions: "Le programme-cadre permet la modification du programme traditionnel, améliore l'enseignement des méthodologies, permet l'utilisation intelligente des ressources humaines, aide à mieux préparer l'étudiant aux exigences du Règlement No 1 et à l'école active".

Le programme-cadre a encore favorisé une meilleure connaissance entre professeurs et étudiants et a permis "des contacts plus simples et plus humains".

Il est intéressant de noter que dans la majorité des cas le programme-cadre a permis l'exploitation des ressources humaines du milieu, et a favorisé la créativité et amélioré les relations et les communications inter-personnelles.

■ ■ ■

◇ programme d'études

Au moment du lancement du projet REPERES, chaque institution de formation de maîtres avait été invitée à mettre sur pied une équipe de travail qui devait traduire en un programme d'études détaillé le cadre choisi. A la *session de mise en commun*, au Lac Beauport, les délégués des équipes ont présenté successivement leur programme, et les ont discutés en groupe. Les participants s'y rendaient pour s'informer et rapporter des suggestions à leur équipe. C'est d'ailleurs par la suite dans les *sessions d'organisation* qu'on a pu noter les premières modifications aux divers programmes. Ces changements peuvent être décrits en termes d'additions, d'idées neuves, plutôt qu'en termes de modifications aux structures de la programmation.

Les modifications les plus significatives et les plus nombreuses se situent au cours de la période d'expérimentation. Seulement huit programmes n'ont pas été modifiés durant cette étape.

Les principaux changements visaient à assurer une adaptation plus adéquate à la réalité: exigences des horaires des diverses institutions; cours optionnels; disponibilité moins grande que prévue du côté des professeurs; demandes des étudiants; création de groupes de travail et de recherche sur l'avenir de la formation des maîtres (colloque-maison). Il importe de souligner que l'horaire a causé le plus de difficultés. Sept (7) équipes rapportent le fait.

Peu de modifications ont été apportées au niveau des objectifs; du moins, c'est ce que révèlent les réponses au questionnaire. Les changements se trouvent plutôt au niveau des activités dont l'élaboration avait été incomplète au moment de l'organisation. Ainsi les activités ont été supprimées, d'autres intensifiées; on a suspendu un cours de catéchèse pendant la période d'expérimentation et après on a organisé un stage intensif de quatre jours sur la pédagogie catéchétique.

La contestation étudiante a obligé certaines institutions à modifier l'horaire et à supprimer des activités.

Tout ce qui précède laisse comprendre que la latitude accordée aux formateurs de maîtres dans l'interprétation du programme-cadre et dans l'application de son contenu a peut-être été cause de tâtonnements, d'expériences plus ou moins heureuses, mais en même temps, cette liberté a permis aux responsables de se tenir à l'écoute du milieu et d'adapter les activités aux besoins présents.

MOYENS UTILISES:

Il nous semble intéressant de présenter la liste des moyens utilisés en tenant compte de la fréquence d'utilisation par les équipes:

■ travaux en équipe	(20)
■ périodes d'évaluation en groupes	(19)
■ ateliers	(19)
■ films	(18)
■ stages	(17)
■ retours sur l'activité	(16)
■ travaux de recherche	(14)

■ périodes d'observation	(14)
■ cours magistraux	(12)
■ études du milieu	(11)
■ plans de travail	(9)
■ mandats-contrats	(8)
■ fiches	(7)
■ séminaires	(6)
■ forum	(6)
■ conférences	(5)

Pendant l'élaboration du programme de l'expérimentation, les équipes avaient choisi des moyens, des techniques propres à favoriser les apprentissages et à poursuivre les objectifs fixés. Ces moyens ont été utilisés à des fréquences bien diverses. Se classent parmi les premiers: travaux en équipe, stages d'observation et d'enseignement, ateliers, périodes d'évaluation, travaux de recherche.

La préférence accordée aux travaux en équipe marque une orientation assez nette vers une nouvelle façon de concevoir l'enseignement et dénote aussi une préoccupation de créer des occasions d'échange et de collaboration.

Les autres moyens sont les suivants: plans de travail, retours sur l'activité vécue, mandats-contrats, études du milieu, séminaires, films, cours magistraux, fiches, forum, panels, conférences.

Les équipes de travail ont évalué les moyens utilisés au point de vue de la facilité d'emploi et de l'efficacité.

Voici quelques résultats assez significatifs: les travaux en équipe sont jugés plutôt difficiles d'emploi (7 équipes), mais par contre assez efficaces (13 équipes); les stages d'observation et d'enseignement sont considérés comme faciles à organiser par sept (7) équipes sur dix-huit (18) et vus comme très efficaces par dix-huit (18) équipes; les ateliers sont considérés comme faciles et très efficaces; les périodes d'évaluation en groupe sont vues comme très difficiles mais aussi très efficaces; les travaux de recherche sont plus ou moins faciles mais efficaces.

En résumé, on peut dire que les activités jugées les plus difficiles étaient des activités de groupe qui exigeaient la présence d'un animateur. Cette constatation confirme et appuie les demandes explicites de la part des équipes de travail à la Mission des projets expérimentaux, à savoir: l'organisation de sessions d'animation de groupe pour les formateurs de maîtres.

■ ■ ■

◇ difficultés et réussites

Au début de l'organisation du projet, toutes les équipes de travail s'étaient fixé des objectifs plus ou moins nombreux, précis et immédiats, objectifs dont on a parlé dans un chapitre précédent.

Quand il s'agit d'évaluer la plus grande réussite de l'expérimentation, pour treize (13) équipes de travail, celle-ci rejoint le cadre choisi et un des objectifs posés: amélioration des relations humaines et préparation au travail d'équipe.

Rappelons en effet, que treize (13) équipes avaient choisi le cadre "relation" et dix-huit (18) équipes s'étaient donné comme objectifs de sensibiliser aux relations humaines, ou de former au travail d'équipe. Il est assez facile de croire que les efforts ont dû se centrer sur ces buts à atteindre.

Pour cinq autres équipes, des activités bien définies ont été les plus satisfaisantes; par exemple, la journée de synthèse et d'évaluation, les journées de mi-temps pédagogique et mi-temps sportif, les semaines dites de projets, les ateliers et les stages d'enseignement pratique.

Quant à cinq autres équipes, la plus grande réussite se situe sur un autre plan: prise de conscience par les étudiants de leur puissance d'action, maturité accrue des étudiants-maîtres et développement de la curiosité intellectuel-

le, esprit de recherche et de coopération chez les étudiants et meilleure préparation professionnelle des futurs maîtres.

Il est possible de remarquer immédiatement que *les plus grandes réussites se situent au niveau des personnes plutôt qu'à celui des activités*. Les cinq activités réussies satisfont pleinement parce qu'elles ont atteint des objectifs concernant les personnes.

Sur quels critères les équipes de travail se sont-elles appuyées pour évaluer leur plus grande réussite? Ils se concentrent autour de quelques points assez précis: prise de conscience de la nécessité de bonnes relations humaines et amélioration marquée; grand effort de collaboration et partage des responsabilités; qualité améliorée du travail d'équipe et développement de la créativité; expression personnelle facilitée.

L'organisation et l'expérimentation du projet n'ont pas connu que des heures de gloire. Des difficultés de tous genres ont dû mobiliser le temps et les énergies des membres de l'équipe. Ces difficultés se groupent ainsi: relations inter-personnelles compliquées (4); difficultés d'évaluer (4); faiblesse de la motivation et de l'engagement chez les étudiants (3); difficulté d'intégration et de motivation de certains professeurs (3); insécurité face au projet (1); manque de préparation (2); surcharge des professeurs (1); difficultés d'organisation (3); manque de documentation et d'information (2).

Les relations inter-personnelles sont évaluées comme sources de grandes difficultés à cause de certains conflits

de personnalité, du manque d'initiation au travail d'équipe, de la difficulté de se maintenir au diapason du groupe et des exigences de la vie d'équipe.

D'autres causes de difficultés se lisent comme suit: absence des élèves au moment de la planification, professeurs affectés à d'autres tâches, manque de critères dans la planification, climat de contestation, changement de personnel.

■ ■ ■

◆ apprentissages identifiés

LES APPRENTISSAGES DES PROFESSEURS

Pour vingt-deux (22) équipes sur vingt-trois (23), la participation au projet REPERES a été l'occasion de faire des apprentissages au niveau de l'organisation du travail, de l'animation, du travail en équipe et de l'évaluation. Dix-huit (18) équipes ont également fait des apprentissages au niveau de l'observation des groupes de travail et douze (12) au niveau de "certaines techniques".

En plus de ce qui vient d'être mentionné, vingt-six (26) autres types d'apprentissages ont été mentionnés, dont vingt-quatre (24) une fois seulement. La "non-directivité" et la "grille d'observation", ont été mentionnées trois (3) fois. Cependant, en regroupant les apprentissages qui ont une certaine affinité, on pourrait établir le classement suivant: les apprentissages se rapportant à l'animation, les apprentissages se rapportant aux techniques d'enseignement, et les apprentissages se rapportant à l'observation.

Trois (3) équipes n'ont pas senti le besoin de faire des retours sur leur action et d'en faire part à d'autres. Six (6) équipes ont tenu des réunions formelles permettant ces retours tandis que onze (11) équipes les ont effectués de façon occasionnelle. Ces réunions se sont tenues selon une fréquence et une périodicité très diverses. Six (6) équipes ont tenu des réunions chaque jour; une (1) équipe, deux fois par semaine; six (6) équipes, une fois par semaine; cinq (5)

équipes se sont réunies irrégulièrement ou selon les besoins.

LE PLUS GRAND PROFIT PERSONNEL

Les plus grands profits personnels retirés par chaque membre de l'équipe pouvaient se ramener à 51 types de réponses qui peuvent être regroupées sous quatre (4) titres: les profits au niveau des relations entre les professeurs (22); les profits au niveau des relations entre professeurs et étudiants (20); les profits au niveau des apprentissages et des méthodes d'enseignement (5) et les profits en rapport avec l'apprentissage de l'organisation de l'enseignement à l'élémentaire.

REMARQUES PARTICULIERES

Nous tenons à rappeler plus particulièrement les profits qui sont le plus fréquemment mentionnés: l'expérience du travail en équipe; une meilleure connaissance des étudiants; de meilleures relations humaines et un accroissement de confiance dans les étudiants.

La participation au projet a été pour un membre d'une équipe l'occasion de remettre en question sa conception de la formation des maîtres.

LES APPRENTISSAGES DES ETUDIANTS

Chez les étudiants, les apprentissages sur le plan des relations inter-personnelles sont, sous divers aspects, mentionnés 28 fois; ces apprentissages ont été réalisés à l'occasion du travail en équipe, et des séances d'évaluation en commun.

Sur le plan pédagogique, l'éventail des apprentissages s'étend de l'initiation aux mathématiques modernes, aux arts plastiques en passant par l'initiation aux techniques de recherche. Ceci revient quatorze (14) fois. Sur le plan des habiletés personnelles, l'expérimentation a permis à certains étudiants d'actualiser des capacités latentes chez eux, par exemple, la capacité d'observer objectivement un fait, de verbaliser une expérience, etc.

LES MOYENS DE VERIFICATION DES APPRENTISSAGES

La plupart des moyens mis en oeuvre par les membres des équipes s'apparentent à une certaine forme de mise en commun, telles les réunions en petits groupes ou en groupes plus considérables, les comptes rendus et les sondages.

A la suite vient l'évaluation à l'aide d'un questionnaire, d'une fiche d'évaluation ou d'un dossier d'évaluation.

Le retour individuel fait l'objet de quatre (4) mentions.

Enfin, à deux (2) reprises, on mentionne le recours à un agent extérieur comme moyen d'évaluer le vécu: en l'occurrence un observateur et un psychologue.

Dix-sept (17) équipes sur vingt-trois (23) affirment avoir rencontré des difficultés à amener les étudiants à prendre conscience des apprentissages qu'ils effectuaient. Par ordre de fréquence, ces difficultés peuvent se classer et se regrouper comme suit: le plus souvent, semble-t-il, les difficultés sont dues à un manque de formation des étudiants:

difficulté de conceptualiser une expérience concrète, de réfléchir sur le vécu; en second lieu, les difficultés semblent se situer sur le plan technique: nouveauté des formules, des modes d'évaluation des apprentissages eux-mêmes; l'on mentionne à deux reprises la difficulté d'accepter la "non-directivité", d'où un certain sentiment d'insécurité; finalement, on signale le manque de coopération à l'intérieur de l'équipe, la peur de se compromettre.

De toute façon, la totalité des équipes a prévu des périodes de retour sur le déroulement des activités. Sept (7) équipes ont quotidiennement fait un retour sur le vécu; neuf (9) l'ont pratiqué une fois par semaine; cinq (5) après chaque étape du projet; alors que trois (3) équipes ont fait des séances d'évaluation selon les besoins. Deux (2) précisent une diminution de la fréquence des périodes de retour sur le vécu, au cours du déroulement du projet.

■ ■ ■

◇ approche pédagogique

MODIFICATIONS DE L'APPROCHE PEDAGOGIQUE

L'expérimentation REPERES a amené les professeurs de vingt et une (21) équipes à repenser leurs approches pédagogiques avec les étudiants.

Pour onze (11) équipes, les plus grandes modifications apparaissent au niveau d'un changement d'attitude face aux étudiants: une attitude non-directive d'une part et une plus grande démocratie permettant aux étudiants une participation plus intense à l'élaboration des cours. Chez quatre (4) équipes, il est noté que la démocratie préside au travail et que les professeurs et les étudiants oeuvrent sur un pied d'égalité et mettent à l'honneur le travail d'équipe. Dans cinq équipes, les professeurs se perçoivent comme des animateurs, ils abandonnent les cours magistraux et respectent davantage la démarche intellectuelle de chacun des étudiants. De plus, notent trois équipes, notre pédagogie fait appel à l'activité personnelle, l'horaire devient plus souple, les contacts plus humains. Enfin, deux équipes soulignent que leur approche pédagogique tient comme importantes les activités expérimentales, notamment avec les enfants. Une autre équipe constate plus de disponibilité et plus d'initiative de la part des professeurs.

Nous avons fréquemment mentionné, dans ce rapport, la centration sur l'étudiant et l'amélioration des relations humaines. Mais le fait est si marqué, tant au niveau du vécu

qu'à celui des apprentissages, qu'il mérite d'être souligné une fois de plus.

Les étudiants rejoints par cinq équipes de professeurs n'ont pas senti ce changement d'approche pédagogique. Dans huit autres équipes, vu que la totalité des professeurs étaient engagés dans le projet, les étudiants n'ont pu constater de différence entre l'approche pédagogique des professeurs membres de l'équipe de travail et les professeurs non-engagés dans le projet. Dix équipes constatent le changement et précisent que l'atmosphère des cours diffère à cause d'une présentation différente de la matière: moins de cours magistraux donne place au travail d'équipe et à une attention plus grande au groupe d'étudiants et à leurs besoins de se former "pratiquement" et professionnellement; un meilleur équilibre dans le travail et une atmosphère permissive suscitent des initiatives; le climat scolaire y gagne en relations humaines, en dialogue, en fraternité.

REPONSE DES ETUDIANTS

De leur côté, seize (16) équipes de travail soulignent que leur approche plus démocratique et plus permissive suscite chez les étudiants une grande collaboration, beaucoup d'initiative et d'autonomie. Six (6) équipes manifestent un peu moins d'enthousiasme, face aux résultats obtenus, tandis qu'une autre est nettement négative et s'explique ainsi: "un tel changement n'est apte qu'à susciter peu d'initiative" et "peu d'autonomie ressort de cette nouvelle pédagogie".

SENTIMENTS DES ETUDIANTS

Mais comment se "sentent" les étudiants dans un tel climat? Sept (7) groupes se sentent en sécurité, sept (7) se

disent insécures et les autres se situent à mi-chemin entre le calme et l'inquiétude. Enfin, quinze (15) groupes se disent satisfaits, un ne l'est pas et les autres hésitent entre la satisfaction et l'insatisfaction.

ET LA SUITE...

Face à ces résultats, les équipes interrogées étant placées devant la possibilité d'une nouvelle expérimentation, adopteraient sensiblement la même approche pédagogique; dix-sept (17) équipes le disent clairement. L'une cependant précise qu'elle donnerait plus d'information, trois autres intensifieraient qualitativement leur nouvelle approche, et une autre retarderait l'expérience.

Enfin, une équipe dit qu'elle se voudrait plus démocratique et plus permissive et une dernière accentuerait la non-directivité, les contacts personnels avec les étudiants; elle entreprendrait moins d'activités et mobiliserait un plus grand nombre de professeurs.

■ ■ ■

◆ suites du projet

Les membres de l'équipe de travail qui ont vécu l'expérience REPERES sont-ils intéressés à la poursuivre? Dix-sept (17) équipes répondent affirmativement, une répond négativement, deux (2) s'interrogent encore, tandis que trois autres s'abstiennent de répondre.

Et pourquoi poursuivre un tel projet? D'aucuns le voient comme un pas fait vers le progrès et considèrent l'impossibilité d'un retour en arrière. Il est, dit-on, une "expérience de vie", vécue dans un climat plus humain où les ressources sont exploitées, où les relations personnelles sont meilleures et plus efficaces. Le projet apporte avec lui le changement, l'ouverture d'esprit et il rend la formation professionnelle plus concrète et mieux adaptée aux besoins des étudiants.

Si une nouvelle expérience était tentée, onze équipes la placeraient au début de l'année, six la continueraient au deuxième semestre, une la placerait en octobre et une autre en mars.

INTERET ET CONDITIONS DE LA POURSUITE DU PROJET

CONDITIONS	OUI	NON	PAS DE REPONSE
Avec les mêmes professeurs	19	1	2
Avec d'autres professeurs	10	4	5
Avec les mêmes étudiants	12	3	2
Avec d'autres étudiants	13	4	3
A l'option élémentaire	17	2	1
A l'option secondaire	8	3	6
A l'option maternelle	1		

nombre d'équipes

Il ressort que la presque totalité des équipes serait favorable à poursuivre l'expérience REPERES avec les mêmes professeurs et les mêmes étudiants, à l'option élémentaire de préférence; un nombre plus restreint la poursuivrait avec d'autres professeurs et d'autres étudiants de l'option secondaire ou maternelle.

◇ RAISONS INVOQUEES

Voici maintenant les raisons alléguées par les quelques équipes non intéressées à poursuivre l'expérience: les réajustements nécessaires notamment au niveau du regroupement des professeurs, les cours devant continuer à se donner pendant l'expérience, l'impossibilité de tripler les heures de travail, enfin le besoin de temps qu'ont les étudiants pour assimiler les connaissances.

Si l'on excepte les étudiants touchés par deux équipes de travail, les autres sont intéressés à poursuivre l'expérimentation et ils fournissent même des suggestions pratiques.

Cinq (5) équipes se disent intéressées, parce que ce projet prépare directement à l'enseignement. Trois équipes en apprécient surtout l'approche pédagogique et manifestent un grand intérêt pour la classe dite active. Deux (2) équipes vantent l'aspect pratique de l'expérimentation, tandis que les autres mettent surtout en lumière son bilan très positif, la participation plus grande de chacun, les relations humaines qu'elle favorise de même que l'expérience de

la vie d'équipe. Cependant, un groupe manifeste des doutes sur l'efficacité de la non-directivité.

◇ SUGGESTIONS POUR LA SUITE

Voici maintenant les suggestions pratiques de ces étudiants: En ce qui regarde leur insertion dans les écoles, ils souhaitent que leur soit facilitée l'entrée dans les classes élémentaires et l'enseignement continu d'une matière; ils désirent une période d'observation chaque semaine. Ils préconisent plusieurs activités: la participation à une classe de neige, la participation à une fin de semaine d'animation, la préséance donnée aux recherches, des ateliers de mathématiques modernes et des ateliers genre SEMEA. Pourquoi, disent-ils, ne pas vivre le deuxième semestre dans le même esprit que le premier? Pourquoi ne pas laisser toutes les autres préoccupations pour vivre le projet REPERES? Certains souhaitent l'organisation d'un système de consultation, l'organisation d'une semaine d'éthique professionnelle et de syndicalisme; ils désirent des rencontres sociales pour se mieux connaître, la stabilité des équipes, un horaire plus souple et plus stable. Et enfin, moins d'intensité! Moins d'évaluation!

◇ LES AUTRES PROFESSEURS

Parmi les professeurs qui ne font pas partie actuellement des équipes de travail, cinq groupes d'écoles différentes ont manifesté le désir de vivre une expérience similaire à celle vécue cette année dans le cadre du projet

REPERES. En cela, ils sont motivés par leur désir soit de faire partie d'un réseau d'expérimentation et de renouveler leur pédagogie, soit par leur intérêt pour la préparation des étudiants à la profession d'enseignants, soit par leur besoin de collaboration et d'échanges. D'autres désirent tout simplement être à l'heure du Règlement No I et répondre aux désirs des étudiants.

Dans les suites à donner au projet REPERES, une question se pose: si les professeurs qui ont expérimenté cette année avaient à repenser le projet REPERES et à légiférer à son sujet, quels changements introduiraient-ils, soit dans les conditions d'expérimentation au niveau régional, soit dans le programme-cadre? Voyons les suggestions faites: au niveau des *conditions d'expérimentation*, cinq (5) équipes demandent soit une aide financière substantielle, soit une plus grande autonomie budgétaire dans les Centres de formation de maîtres. Cinq (5) équipes souhaitent la liberté d'expérimenter sans aucune restriction; d'autres équipes précisent ce souhait en demandant soit de pouvoir choisir plus d'un cadre, soit de pouvoir étendre leur expérimentation à la maternelle et au secondaire, soit plus de liberté quant à l'agencement des crédits, des horaires, des heures de cours. Quatre équipes demandent plus d'aide et de consultants et une autre, une session de perfectionnement pour les professeurs. Enfin, deux autres équipes veulent soit que le Ministère intervienne au niveau des Commissions scolaires pour faciliter la pratique de l'enseignement, soit que des professeurs à temps plein soient "accrédités" au projet.

Au sujet du *programme-cadre*, quatre suggestions: l'une veut tout simplement l'abolir, une autre ne conserverait que les cadres "relation" ou "formation" et les deux dernières lui demandent soit plus de clarté, soit la liberté pour chaque institution de constituer son propre programme-cadre.

■ ■ ■

◇ aide de la Mission des Projets Expérimentaux

Lors de la Session de mise en commun, la Mission des projets expérimentaux avait offert ses services professionnels aux équipes de travail désireuses d'y faire appel lors de la préparation ou du déroulement de l'expérimentation locale. La Mission se définissait comme "une ressource à laquelle les principaux intéressés peuvent faire appel" (projet REPERES page 17).

Entre septembre et la fin de mai, vingt-deux (22) des vingt-trois (23) équipes l'avaient demandée pour travailler à différents niveaux.

Quatorze (14) demandes précises ont été faites au niveau de l'animation des groupes de travail. Dans treize (13) cas, la Mission des projets expérimentaux a été demandée pour procéder à l'évaluation de l'expérimentation avec tous les membres de l'équipe. Trois (3) équipes ont aussi demandé à la Mission des projets expérimentaux d'assister au lancement du projet. Deux (2) autres ont organisé des rencontres de la Mission des projets expérimentaux avec les professeurs de l'institution.

A ces demandes, la Mission a pu répondre à dix-sept (17), compte tenu du temps et des ressources dont elle disposait.

Sur ces dix-sept (17) réponses, quinze (15) équipes ont évalué cette aide comme satisfaisante. Deux équipes l'ont

qualifiée de moyennement satisfaisante. Seize (16) l'ont trouvé utile; une (1) équipe l'a trouvée moyennement utile. Douze (12) l'ont qualifiée de suffisante. Neuf (9) équipes ont trouvé que cette aide arrivait au bon moment et quatre (4) ne sauraient le dire. Pour trois (3) équipes, cette aide se situait au mauvais moment. Enfin, une (1) dernière équipe s'est abstenue d'évaluer l'opportunité du moment de l'aide.

Les vingt-deux (22) équipes qui ont fait parvenir une demande d'aide à la Mission sont unanimes pour y faire de nouveau appel si elles avaient à recommencer l'expérience. Toutefois, les équipes apportent plus de précisions quant aux moments choisis de l'expérimentation pour inviter les membres de la Mission.

Onze équipes situeraient leurs besoins d'aide vers le début de l'expérience tandis que quatre (4) souhaiteraient la venue de la Mission au début et à la fin. Trois verraient d'un bon oeil une aide arrivant au milieu de leur expérimentation. Enfin, une équipe aimerait retenir les services de la Mission des projets expérimentaux au début, au milieu et à la fin de l'expérimentation.

Ces trois moments précis de l'expérimentation, correspondent à des besoins identifiés par les professeurs: au début, les difficultés de démarrage et d'orientation nécessitent souvent l'aide d'une personne extérieure pour donner le "coup de pouce" stimulant qui lance le projet; au milieu, les révisions et les réajustements sont nécessaires: une personne

de l'extérieur est souvent bien placée pour aider ceux
qui sont engagés dans l'action; à la fin, un consultant
hors de l'équipe peut aider à faire l'évaluation finale.

■ ■ ■